Ödmjuk orubblighet

En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande

Per Lindqvist*
Högskolan i Kalmar

Inledning

Frågan om vad som utmärker en skicklig lärare har under åren engagerat forskarna. Mycket möda har lagts ner på att, med olika metoder och utifrån olika perspektiv, finna svar. Men om frågan hela tiden varit densamma har dock svaren varierat. Lärares kunskap ses ofta som komplex, har flera dimensioner och kan beskrivas på flera olika nivåer. I föreliggande artikel lämnas *ett* svar på frågan. Svaret bygger på två olika samarbetsprojekt med sammanlagt 41 erfarna lärare. I samspel med lärarna har forskare försökt formulera ingredienserna i lärares kunnande. Med hjälp av olika metoder har försök gjorts att avtäcka yrkesfältets erfarenheter och begreppsliggöra dessa på ett sätt som gör att avgörande och utmärkande kvaliteter träder fram. Till slut, efter att såväl forskare som lärare vridit och vänt på formuleringarna, framstod två ord - ödmjuk orubblighet – som *en* essentiell beskrivning på vad som utmärker en kunnig lärare.

Formell kompetens eller praktiskt yrkeskunnande

Att orientera sig bland forskningsresultat kring lärares kunskap har blivit allt svårare. Det krävs en karta för att inte gå vilse. Fenstermacher (1994) erbjuder en sådan. I hans granskning av forskning om lärares kunskaper görs en grov uppdelning av hur fenomenet kan studeras och begreppsliggöras. En liknande uppdelning görs också av Munby, Russell och Martin (2001). Å ena sidan kan kunskaperna uttryckas formellt (teacher knowledge: formal), ofta i samband med s.k. effektstudier. Här återfinns forskning som mäter relationer mellan variabler, inklusive process-produktstudier samt en del studier kring lärares tänkande, kognitiva processer och förväntningar. Huvudfrågan för denna typ av forskning är att försöka identifiera vilka beteenden, föreställningar och förväntningar hos läraren som kan korreleras med elevernas läranderesultat. Ett exempel på en sådan studie är McKinseys (Barber & Mourshed, 2007) studie, i vilken så kallade ”best-performing school systems” framtagna i OECD:s PISA-undersökning har analyserats. Inom denna typ av forskning används ofta begreppet *kompetens*. Med begreppet avses individens framgångsrika handlingsförmåga i utförandet av ett arbete, d.v.s. effekten (Ellström, 1997).

© Didaktisk Tidskrift, Jönköping University Press 2009 ISSN 1101-7686
* Författarkorrespondens: per.lindqvist@hik.se

I våra projekt har vi dock försökt närma oss lärarnas kunnande från ett annat perspektiv, genom att gå till lärarna själva och försöka förstå vad de, utifrån sina erfarenheter, egentligen kan och vet. Denna typ av kunnande utgår från praktikens villkor och utvecklas genom att delta i och reflektera över egna handlingar och erfarenheter (teacher knowledge: practical). Den är bunden till kontexten och kan vara svår att begreppsliggöra. Elbaz (1983) studie där hon följer läraren "Sarah" under två år kan ses som karaktäristisk för detta perspektiv. Genom att låta Sarah berätta om sig själv, sina professionella handlingar och sina idéer om skola och undervisning försöker Elbaz fånga den erfarenhetsbaserade, praktiska kunskapen som lärare besitter. Inom denna riktning används ofta begreppen *kunskap* eller *kunnande*. Det senare för att signalera att det inte handlar om objekt utan om processer (Molander, 1996).

Inom forskningen om lärare finns gott om studier som representerar båda perspektiven. På policynivån börjar dock alltmer fokus läggas på lärares formella kompetenser där den "effektiva" läraren och elevernas kunskapsmässiga utveckling betonas (OECD, 2005; SOU 2008:109; SOU 2008:52). Måhända är därför föreliggande artikel av mindre intresse för aktörer på policyarenan. Men jag vill hävda att den bara tar en annan väg in i diskussionen, kommer från ett annat håll, talar ett annat språk men bör tas på allvar även av dem som är intresserade av hur vi ska förbättra kvaliteten på och "effektiviteten" hos våra lärare. Jag vill mena att undervisning och lärande i skolan bygger på en relationell bas och att ödmjuk orubblighet kan ses som ett slags "yrkeskunnande-i-relation" (Aspelin & Persson, 2009, s. 3). Den utgör sålunda en grundkompetens för lärare och kan därmed ses som avgörande för en verkningsfull utbildning.

I studien som texten refererar till har avsikten varit att utveckla kunskap om lärares kunnande på det erfarenhetsbaserade och praktiska kunnandets grund. *Vad vet och kan lärare* är frågan som ligger till grund för studien, inte *Vad vet vi om framgångsrika och effektiva lärare*? Den ödmjuka orubbligheten som en avgörande ingrediens i kunnandet har alltså inte mätts med statistiska metoder. Den har inte korrelerats med elevers topprestationer. Kvaliteten har istället vaskats fram efter observationer av och samtal med lärare. Det som blev kvar i silen kan ses som *en* viktig del av lärares kunnande, ett kunnande som i dubbel bemärkelse är sedda med lärares ögon. Dels härstammar kvaliteten från det som lärare erfarit, dels betonar den lärarens förmåga att *se* eleven och att i seendet samtidigt inräkna två olika "blickar", den ödmjuka och den orubbliga.

Går det att formulera praktiskt yrkeskunnande?

De två studierna som ligger till grund för artikeln uppmärksammar och problematiserar det praktiska yrkeskunnandet. Hur ett sådant kunnande byggs

upp har beskrivits med hjälp av teorier som betonar lärande och kunskap som deltagande i sociala och situerade praktiker (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wittgenstein, 1967/1998). Denna typ av erfarenhets- och handlingsbaserad kunskap är delvis tyst, den kan inte artikuleras fullt ut (Polanyi, 1967). Janik (1991) menar dock att man måste göra distinktioner mellan olika *motiv* för denna tystnad. Delar av den tysta yrkeskunskapen kan, under vissa omständigheter, artikuleras i de fall vi vill eller måste göra det. Att kunskap förblir tyst kan bero på att de utgjort maktredskap, t.ex. i form av yrkeshemligheter, eller att människor helt enkelt aldrig kommit sig för med att verbalisera dem. Men det finns, menar Janik (a.a.), också en typ av kunskap som inte *kan* artikuleras.

Vad som dock kan ses som avgörande för en studie av praktiskt yrkeskunnande och tyst kunskap är om - och i så fall hur - forskarna lyckas hjälpa till att avtäcka, hålla fast och formulera yrkesfältets erfarenheter, på ett sätt som gör att avgörande och utmärkande kvaliteter bevaras. Olika forskarlag har, i två olika projekt fört samtal med lärare från den svenska grundskolan om deras arbete och kunskap. I det första projektet (P1) som pågick 2003-2004 samlades s.k. life stories in (Goodson & Sykes, 2001) från 25 lärare (i huvudsak ämneslärare på högstadiet). I det andra projektet (P2) deltog 16 lärare från samtliga stadier i grundskolan. Via kontakter med rektorer och kollegor rekryterades lärare som ansågs erfarna och ”yrkesskickliga”. Projektet, som pågick 2005-2008, innehåller olika former av datainsamlingar. För det första har data samlats in med hjälp av e-delphimetoden (Wiersma & Jurs, 2005; Lindqvist & Nordänger, 2007a), för det andra i form av s.k. dialogseminarier (Göranzon, 2006) och för det tredje i samtal om videofilmade situationer i lärarens vardagliga arbete, s.k. stimulated recall (Calderhead, 1981). Under fem års tid har alltså forskare under olika former samtalat med/samlat data om lärare. Livsberättelserna och stimulated recalls har samlats in genom enskilda och upprepade intervjuer, under e-delphistudien användes e-post som medium för att samtala med grupper av lärare och i dialogseminarierna träffades lärargrupper för att föra en dialog kring deras professionella kunskap. Samtliga samtal har registrerats med hjälp av video, mp3 eller IKT. I samband med dialogseminarierna producerade lärarna texter som samlades in. Vid varje seminarium fördes dessutom protokoll.

I samtalen med lärarna har en mängd begrepp uppstått, prövats, utvecklats eller förkastats. Processen har inte varit linjär och ständigt framåtskridande, utan mer ostyrig och hoppandes hit och dit. Vissa formuleringar av yrkeskunnandet har visat sig ha tydliga förbindelser till lärarnas erfarenhet samtidigt som de har påverkat den vidare begreppsbildningen. Framför allt verkar det som om metaforer, analogier och exempel fungerat som redskap för lärarna att kollektivt formulera och precisera det egna yrkeskunnandet (Lindqvist & Nordänger, 2007b). Bildningen och utvecklingen av olika begrepp har lett vidare i olika riktningar. Under samtalen har vi dragit i flera

trådar. *En* av dessa utgörs av den tråd som handlar om hur lärarna formulerat sig kring vikten av att kunna "se". Det är denna tråd som jag valt att dra ut lite längre för att pröva att se vad den består av. I analysarbetet har empiriskt grundade teoretiska idéer relaterats till litteratur. Framför allt till Martin Bubers texter om äkta relationer som lärandets plattform, Tomas Ziehes koncept intencitet som grund för att nå den andre och David Hansens uttryck – orubblig ödmjukhet – som kännetecknande för den ideala lärardispositionen. Liksom Hansen ämnar jag använda de båda begreppen ödmjukhet och orubblighet för att beskriva tråden. Jag vill mena att tråden är tvinnad. Att seendet innehåller två olika blickar. Den ödmjuka blicken – jag <u>ser dig</u> – och den orubbliga blicken – <u>jag ser</u> dig. Men för att göra vår empiri rättvisa vänder jag på Hansens ordföljd. En ödmjuk orubblighet lägger, till skillnad från en orubblig ödmjukhet, tonvikten på det orubbliga, på lärarens framställning av sig själv. Lärarens kompetens handlar då mer om att synliggöra sig själv och sina ideal och inte till så stor del om att försöka se eleverna eller att eleverna ska synliggöra sig själva. Jag diskuterar ett sådant kunnande i relation till den samtida diskursen inom lärararbetet som betonar närhet och intimitet.

Jag <u>ser dig</u>! Den ödmjuka blicken

Att läraren ser eleverna

Det är inte en överdrift att påstå att lärarna i båda studierna påtalat vikten av att *se* eleverna. När vi till exempel i e-delphistudien bad lärarna föreslå tre situationer i vilka man kunde avgöra om en lärare var skicklig eller ej (Scenariot var att de skulle anställa en lärare och att de hade tillgång till en video på läraren) ville många se en uppstart på veckan eller på en lektion. Anledningen till detta var att man i just de situationerna kunde avläsa hur läraren bemöter eleverna.

> Där vill jag se om min blivande kollega har ett trevligt bemötande av våra elever. Hälsar han/hon och tar i hand med varje elev och säger något personligt? "Ser" han/hon alla elever och låter dem få komma till tals? Får de som vill berätta om de har varit med om något speciellt under helgen? Upptäcker han/hon om det är någon elev som sitter tyst eller inte verkar speciellt intresserad? (L1, P2)

Läraren vill se, ja bokstavligt talat in-se, eleven. I våra utskrifter märker vi att detta inte är någon lätt uppgift. Lärarna måste anstränga sig för att kunna se eleven. Man måste söka, gräva djupare så att något kan blottläggas och upptäckas. Lärare beskriver ofta detta som ett slags utforskande verksamhet. De försöker lokalisera och hitta en öppning in till eleven.

> Att starta i elevens egen tanke. Att man måste hitta var de befinner sig. (L6, P1)

Att se eleverna kan innebära att läraren gör en slags avstämning, en kontroll av elevernas sinnesstämning. En lärare kommenterar en filmad sekvens, i vilken han innan dagens första lektion ska börja står längst fram i klassrummet och under flera minuter ser ut över eleverna som sakta släntrat in i klassrummet och sätter sig i sina bänkar.

> Vi väntar först här... Vi väntar in alla. Försöker få ögonkontakt med alla. Vi kollar dagsformen. Känner av stämningen lite... Hur det är. För det kan vi känna redan på morgonen. Hur vibbarna ligger. (L3, P2)

Lärarna hävdar också vikten av att eleverna uppfattar seendet. En blick från läraren kan fungera som ett kvitto för eleverna på att de blivit sedda, ett slags bekräftelse på att lärarna tänker på och bryr sig om eleverna. Efter att ha sett en videoepisod från en morgonsamling i sin klass förklarar läraren varför det är så viktigt att han och eleverna tittar varandra i ögonen när de handhälsar varje morgon:

> Lite av vår filosofi är ju att vi vill skapa ett förhållande med varje unge. Känna att vi har barnen med oss och dom ska känna att vi är med dom. Att vi tänker på dom. Både som individer och som grupp. Vi saknar dom när dom är borta. Att dom känner sig älskade och att de vill komma hit. (L3, P2)

Under en sekvens av dialogseminariet betonar lärarna hur viktigt det är att eleverna verkligen känner att lärarna bryr sig om dem. Lärarna använder i sammanhanget starka uttryck. De talar bland annat om vikten av att visa kärlek.

> Skillnaden är om man bara tycker att man har det som ett jobb eller om man tycker att det här är människor, viktiga människor, som man har framför sig...Vi pratade om det här innan, det här att komma in och riva av lektionerna, och man pratar om att vi ska vara professionella och vi ska inte låta det beröra oss, och det är ju en sån inställning som är något flott. Och de tycker att man är löjlig när man har den ~~in~~ställningen att det är verkligen ens barn. (L4, P2)
>
> Ja, det är nyckeln, eller för oss är det det. Om någon hörde oss, för vi säger det till våra barn ibland. Vi älskar er. (L3)
>
> Ja, så säger vi också. (L1)
>
> Vi sätter barnen efter våra egna barn. Och vi har längtat efter er. Vi undrar vad ni har gjort i helgen. Det är det första vi tänker på. (L3)
>
> Ja, det handlar om det att det är människor som har lätt att tycka om andra. Tack gode gud att jag fått den gåvan. Det var väldigt vad jag blivit lyrisk. (L2)
>
> (*Samtliga skrattar*).

Lärarna försöker strukturera och arrangera skoldagen så att det finns tid och rum för det så viktiga seendet. Allra viktigast i sammanhanget verkar samlingen på morgonen vara.

> På morgnarna har jag "öppet hus" i klassrummet då vi i princip umgås en halvtimme innan lektionerna börjar. (L4, P2, e-delphi)

Under en sekvens i dialogseminariet diskuterar lärarna vikten av att avsätta sådan tid. Trots att det finns en del hinder för upprättandet av situationer som kan underlätta seendets av elever verkar sådan tid dock alltid prioriteras.

> Nu vet jag inte hur ni gör men på mornarna, att man får chansen att se ungarna. Någon har kört omkull på cykeln eller att det har hänt något, att man får berätta av sig. Och sen det här att man får fokusera på att skoldagen börjar, att man känner sig trygg och har pratat av sig det där. (L3, P2)
>
> Ja, därför var det rätt så bra det där att man hade tid för morgonsamling. För nu är det ju så att man kanske ska ha speclärare som ska hjälpa och då känner jag med en gång den här otillfredsställelsen att, om jag då måste skicka iväg någon, att då har jag inte den där samlingen. (L2)
>
> Fast den tiden tar vi alltid. Då får dom stå och vänta. (L3)
>
> Ja, men visst är det en liten press. Det är bra med den här tiden på morgonen. (L2)
>
> Vi har alltid tio minuter varje dag. (L5)
>
> Vi har lagt in en halvtimme på måndagar med bara sånt. (L3)
>
> Eftersom vikten av att se eleverna är så pass stor blir det extra smärtsamt om lärarna skulle missa att se någon elev. Att bli "blind" för eleverna verkar vara något av det värsta som kan hända en lärare. Vid flera tillfällen nämner lärarna detta.
>
> Min största rädsla är att missa något barns signaler, att jag inte ser och känner när någon är rädd eller ledsen. (L6, P2, dialogseminarie)

Att eleverna ser läraren

När lärarna talar om vikten av att se eleverna, förs även fram att seendet inte bara är riktat åt ett håll. Den ödmjuka blicken är dubbelriktad. För att läraren ska kunna se eleven måste även eleven se läraren. Att utforskandet

av eleven också innebär ett möte och en relation råder ingen tvekan om. Lärarna framhåller hur viktigt det är att våga visa sig själv.

> Det är lika viktigt att eleverna känner mig. Jag bjuder väldigt mycket på mig själv men har ändå en viss distans... Jag berättar om mina barn, om vad jag gjort på loven och så vidare. Lika gärna som de berättar för mig. Jag kan säga till dem, att idag mår jag inte bra eller idag är jag ledsen och be dem ta hänsyn till det. (L5, P2, e-Delphi)

Den egna personen, den egna kroppen är de verktyg med vilka lärarna kan göra sig tillgängliga för eleverna. Som lärare måste du kunna blottställa dig och visa eleven dig själv. Uttryck som "du viker ut dig själv" (L3, P1), "du tömmer dig precis" (L3, P1)och "du tar av dig själv" (L21, P1) är vanliga i materialet. En lärare måste synas. Eller som en av lärarna formulerar det: "Du måste ha förmåga att ta yta" (L17, P1). Enligt det dubbelriktade seendets logik blir elevens blick mycket betydelsefull för lärarna. Att inte få den blicken kan betyda att ett möte inte uppstår och att elevens "inre" därmed inte görs åtkomligt. En av lärarna kommenterar detta när vi tillsammans tittar på en videosekvens där hon, när eleverna går in i klassrummet, handhälsar på dem. Förvånad konstaterar hon:

> Man tror ju att man kan se varje barn och att man ska bekräfta dem men det är ju inte varje barn som ser mig. (L6, P2)

De tillfällen då lärarna däremot får den där blicken, när möter verkligen äger rum, när läraren når fram och det, under ett kort ögonblick, uppstår en närmast distanslös och insiktsfull relation, ses som avgörande. I ett inledande avsnitt av våra livshistorieintervjuer med lärarna skissade vi på ett tomt ritpapper upp en cirkel, satte pennspetsen i mitten av cirkeln och frågade: Om hela cirkeln är ditt lärararbete, där du i olika situationer genomför olika typer av handlingar, hur ser det då ut när du är här, i mitten av cirkeln, i mitten av ditt arbete, i kärnan av ditt kunnande? Vi läser i beskrivningarna:

> Och det funkar, du får en känsla av att det funkar, så är det någon andäktig blick, någons huvud som annars är nonchalant, reser på sig och tittar och ger dig fokus, sätter dig i fokus. Och då är det sådär små andäktiga och då på något sätt har man nuddat vid det där ljuvliga sättet att ... vad säger man? ... inte aha upplevelser .... Att här var någonting ... vad var detta? Det känns som om något gott har snuddat, något viktigt, något värdefullt. Men det är ju så i livet också, det man i de bästa ögonblicken kan få känna, när man når fram, blir sedd och förstådd ... just det här flödet mellan eleverna och mig. Det är väl därför många blir lärare – för att få uppleva någon gång det. (L11, P1)

De flesta lärare har inte svårt att frammana sådana erfarenheter från insiktsfulla möten med elever. Oftast uppmärksammas sådana ögonblick i elevernas ögon. I dessa korta stunder - när lärare märker att de har "fångat dem" (L19, P1), när de ser "någon andäktig blick" (L3, P1), när det "lyser i barnens

ögon" (L14, P1), när de ser "någon liten stjärna tändas" (L22, P1) eller när eleverna "verkligen sitter och brinner" (L2, P1) - erhålls också belöningen i yrkesutövningen, eller som en av lärarna uttrycker det "Då ryser det i mig" (L7, P1).

Att ständigt befinna sig i ett sådant tillstånd framstår som omöjligt och, om det skulle gå, troligen direkt skadligt. Ett mer rimligt och önskvärt förhållningssätt är viljan till närvaro, önskan att uppnå en relation, strävan efter att eleverna upplever att relationen alltid finns där - som en möjlighet. Sådana viljeyttringar ser vi i lärarnas berättelser. Avgörande för deras kunnande verkar vara just detta erbjudande, denna vilja till öppenhet, detta försök att möta och *se* eleverna.

> Man har ju ambitionen att det ska vara det goa mötet varje dag. Men det är det ju inte jämt. Men jag menar de har ju ändå chansen. (L6, P2, stimulated recall)

Värdet av relationer – Faran med intimitet

Lärarnas betoning på att via seendet upprätta upprätta en speciell sorts relation med eleverna är, som jag förstår det, avtryck av väsentliga professionella erfarenheter. Fibaeck-Laursen (2004) menar att vi inte ska avfärda sådana förmågor som tillfälligheter eller som kopplade till "lärarens unika personlighet eller till en speciell kemi som av någon outgrundlig anledning uppstått mellan en lärare och en elev" (a.a., s. 7). Han hävdar däremot att erfarenheter och beskrivningar av sådana flöden istället handlar om kärnan i den pedagogiska kompetensen och att vi därför måste utforska fenomenet och försöka ta reda på hur det utvecklas.

Att förmågan att upprätta relationer ses som centralt för lärares yrkeskunnande får stöd även av Buber (1923/1994). I sitt huvudverk "Jag och Du" (1923/1994) diskuterar han distinktionen mellan erfarenhet och ett tillstånd av relation som han beskriver som *insikter*. (För en mera genomgående analys av Bubers filosofi i relation till pedagogisk verksamhet, se Aspelin, 2005.) Begreppet insikt handlar inte om att uppnå ett tillstånd då människan ser in i sig själv på jakt efter sammanhang, utan tvärtom till resultat av ett tillstånd då människan orienterar sig utåt, då hon lever och erfar möten i mellanrummet med andra individer.

> Jag blir till i förhållande till Duet; i det jag blir till som Jag säger jag Du. Allt verkligt liv är möte. (Buber, 1923/1994, s. 18)

Kvalitén på lärarnas kunnande handlar alltså inte i första hand om mängden av den erfarenhet som utgör dess grund, utan om kvalitén på erfarenheterna i mellanrummet. Nyckelorden i lärarnas utsagor består av närvaro, ett tillstånd av distanslös relation. Det är i samband med dessa ögonblick, "de bästa ögonblicken" (L3, P1), stunder då man "når fram" som läraren uppfattar sig

"sedd" och bekräftad. För det är ofta sig själv läraren refererar till när hon talar om att "bli till" i dessa Jag-Du möten.

> ... den här känslan av det magiska när man står framför en grupp, eller är i en grupp unga människor... och har något att berätta för dem. Och där... där är den här engagemangsvulkanen som jag har som kraftkälla till alltihop. I det ögonblicket när jag står där och sen vet jag att jag... nu ska jag berätta något. Och sen så... lyssnar dom... det behöver inte vara att jag säger något utan det kan vara att jag visar något. Och är där med min närvaro och kan påverka... det är väldigt tydligt kraften. (L15, P1)

Lärarna i våra studier är inte ensamma om att påtala hur kärnan i deras kompetens är kopplad till förmågan till upprättandet av "äkta" möten, till skapandet av det intersubjektiva. Även i fler studier av lärares arbete visar sig samma mönster (Se t.ex. Bartholdsson, 2007; Gannerud & Rönnerman, 2006; Malm 2008; Wedin, 2007). Lärarna i våra studier understryker att kompetensen inte ensidigt vilar på seendet som en intim och omsorgsfull företeelse, i vilken eleverna och deras "lidande" (Landahl, 2006) ska synliggöras. Som jag tidigare visat måste också läraren, för att ett möte ska kunna uppstå, visa sig för eleven. I sammanhanget talar lärarna inte bara om att visa upp sig själv som ett slags omsorgsarbete. Akten motiveras även utifrån ett fostransarbete, som ett sätt att motverka elevernas normlöshet (a.a.), där blicken inte enbart är vänd mot individen, utan lika mycket mot kollektivet. Om den förra typen av blick kan betecknas som ödmjuk och "snäll" kan den senare blicken ses som orubblig och "sträng". Ett sådant seende handlar om lärares förmåga att vara, vad de ofta brukar benämna, "tydliga". Ett slags tålamod och envishet kombinerat med en klar idé om vad man vill åstadkomma.

Jag ser dig! Den orubbliga blicken

Tydlighet

Eftersom lärarna, i samband med e-Delphistudien, så markant hade påtalat uppstarterna av en lektion som betydelsefulla för att avgöra kvaliteten på lärare beslöt vi att filma just dessa uppstarter. Vi fann att gemensamt för dessa var att lärarna först hälsade på varje individ och sedan intog en position centralt i klassrummet, tittade ut över kollektivet med stadig blick och väntade tills en tystnad infann sig. Samtliga lärare växlade alltså under en kort tidsperiod från den ödmjuka till den orubbliga blicken. Hur lång tid de använde sig av den senare blicken varierade från några sekunder till några minuter. När vi, under uppspelningen av en sådan sekvens, frågade en av

lärarna hur lång tid han brukar stå och se ut över klassen och när han avgör att det är dags att börja lektionen svarar han:

> När du har nästan... För du når inte alla... Men när du har nästan full... inte koncentration, utan vaksamhet på att nu, nu är det dags att börja. De känner av det själva. Ungarna känner att det är nu... nu är det dags att börja. (L3, P2)

Lärarna är väldigt tydliga där de står och ser ut över klassen. Det finns ingen plats för tvekan i deras blickar. Den orubbliga blicken kan uppfattas som sträng. Flera av lärarna kommenterar detta.

> Jag kan väl uppleva att jag ser lite stram ut. Att jag är tydlig, det vet jag. Jag vill vara tydlig. Alltså, jag ser lite tydlig och stram ut (skrattar). Det kan ju förklara varför elever i nian kommer och säger att: Anne, när vi gick i sjuan, då var vi nästan rädda för dig, säger de. Men snälla nån, säger jag. Men du kom där i din fina kavaj, och sådär va... Jag kanske utstrålar det på nåt sätt. (L7, P2, stimulated recall)

Det orubbliga seendet verkar också vara kopplat till lärarens tålamod och envishet. När lärarna kommenterar filmerna av sig själva samt när de samtalar i dialogseminariet betonar de värdet av envishet.

> Dom vill ju veta. Har han ändrat sig eller är han fortfarande lika jävla envis. Ja, det är han. För det är det de vill ha. De vill ha motståndet... Det ska man ha klart för sig som lärare, att man står ju för någonting. (L8, P2, dialogseminarie)

Trosvisshet

Den typ av envishet som lärarna talar om kan inte liknas vid en slags tjurig och fyrkantig inställning där man som person oreflekterat låser fast sig i ett visst tanke- eller handlingsmönster. Envisheten är istället starkt förknippad med ideal, d.v.s. att lärare, som nämns i citatet ovan, står för någonting och att de tydligt visar detta. Att de, som en lärare skriver i sin text till dialogseminariet, ”...är väldigt envisa personer som inte vill ge upp det som de tror på”. (L2, P2)

Det handlar om att tro på sig själv, ”att man tror stenhårt på sina idéer, att man utstrålar en slags trosvisshet” (L2, P2) att man ”måste agera som om allt är viktigt” (L6, P2). För att kunna visa upp ett sådant självförtroende är det inte bara viktigt att veta vad man står för utan också vem man är. Lärarna talar i sammanhanget också om värdet av att vara en förebild för eleverna.

> Att vara ett föredöme tror jag är viktigt. Det pratade man mycket om förr. Men det tror jag är ännu viktigare idag, att man är det. Nu menar jag inte att man ska vara perfekt, men att det är som ett livsföredöme. (L2, P2, dialogseminarie)

Den orubbliga blicken måste alltså genomsyras av en idé om livet. En idé som sitter fast förankrad i lärarens person. Vilka idealen är kan variera mellan lärarna. När de talar om sin klass, sitt klassrum och arbete använde de ofta metaforiska beskrivningar för att försöka sätta ord på vilka idéer som styr. En lärare ser sitt klassrum som ett samhälle där lärarens uppgift är att få medlemmarna att samexistera och producera för samhällets bästa. En annan lärare ser sitt klassrum som en trädgård där eleverna är växter och läraren är trädgårdsmästaren som ser till att ge näring åt plantorna så att de kan växa. En tredje lärare ser sig själv som coach och klassen är laget som ska tränas för att vinna matcher. Under videofilmningarna av lärarna blev det också uppenbart hur olika klassrummen och lärarna gestaltade sig. Scenen, rekvisitan och rollbesättningen skilde sig åt. Gemensamt för alla var dock att det fanns en pjäs/metafor, att den omfattades av gruppen, framfördes unisont och att läraren regisserade via den orubbliga blicken. Under dialogseminarierna återkom lärarna till att de har olika idéer om sitt arbete, så olika att de kanske inte skulle kunna arbeta tillsammans, men att det som förenar dem är att samtliga har en idé, att de tror på den och att den är kommunicerad och förhandlad med övriga.

> När jag har lyssnat på alla här så... Målet för oss alla här är ju egentligen väldigt lika och vi har en gemensam nämnare allihopa, men jag tror inte att vi skulle kunna jobba i samma arbetslag. Vi skulle inte trivas tillsammans. Däremot tycker vi likadant om många saker och målet är detsamma. Vad jag vill säga är att målet är klart utstakat men vägen dit är så olika för oss allihopa. Och vi kan bara vara på ett sätt, och det är hur vi själva är. Man kan vara, missförstå mig rätt, en dålig pedagog men man når ändå målet om man lyckas engagera, elda, smitta av och få elever och föräldrar att tro på det du tror på. (L3, P2)

Snäll och sträng

Enligt lärarna kan en blick som *inte* vilar på ett förhandlat ideal få pedagogiska handlingar att förvandlas till kränkningar. Två olika lärare kan ge samma blick, men den är inte orubblig utan snarare egenmäktig om den inte omfattas av idealen. Den orubbliga blicken är däremot sträng och snäll på en och samma gång. Lärarna samtalar i dialogseminariet om skillnaden mellan snäll och sträng. Att vara sträng handlar inte om en slags fyrkantighet, menar de, utan snarare om envishet. Den sortens stränghet har, enligt lärarna, samma innebörd som begreppet snäll.

> Förr, när man kom ut, då var man ju bara sträng. Nu vågar man ju vara sig själv lite mer, och även vara den där vuxne och läraren. (L5, P2)

> Jag tror det är så. Du är fortfarande lika sträng. Det är bara att du är det på ett annat sätt och med en annan säkerhet. (L3)

> Men jag hade ju lärarkandidater i Västervik i många år Och då var ju ungarna uppe i taket på deras lektioner. Men sen när jag kom in och hade mina lektioner, då var det ju så lugnt så. Men då tog jag ut en av mina killar och frågade: varför är du såhär när Åsa har lektioner? För du är snäll, sa han då. De uppfattade alltså inte henne som snäll när hon släppte taget. (L5)

> Ja, det håller ihop det där. Snäll och sträng är samma sak. (L3)

För dessa lärare flyter alltså snäll och sträng ihop. Kanske är det just här som omsorg och fostran, som relation och auktoritet, som det orubbliga och det ödmjuka sammansmälter? Kanske är de båda förutsättningar för varandra? Kanske är det när man vet var gränserna går som de förlorar sin betydelse? Efter att ha sett två videoinspelade lektioner, en i klass sju och en i klass nio, med en lärare på högstadiet, kommenterar hon just detta.

> Jag vet inte om ni tänkte på det, men i nian har man ju en annan relation. Dom är ju... Dom vet precis var gränserna går med mig nu. Det har ju dom lärt sig. Vi kan ju slappna av i det. Alltså, jag upplever ju inte... men det är ju som man gör... när man inte upplever det utifrån... alltså jag upplever ju att jag ser stram ut här men samtidigt vet jag att vår relation är bra, och jag kan tycka att det är avslappnat. De talar om för mig när de har gjort fel och skrattar åt det själva och jag skrattar också. (L7, P2)

Diskussion

Integritet, autencitet, intensitet och ideal som grund i lärares yrkeskunnande

Lärarna i studien menar att det inte ensidigt går att bygga sitt professionella kunnande på den ödmjuka blicken men samtidigt att det finns uppenbara risker med att överdrivet använda sig av den orubbliga blicken. I det senare fallet förvandlas lärarens blick till en auktoritär blick med övervakning och maktutövning som yttersta syfte. Sinnebilden för en sådan lärare kan erhållas i filmen ”Hets” (Sjöberg, 1944) i vilken den fruktade latinlektorn ”Caligula” för ett skräckvälde över eleverna.

Den kompetente läraren använder sig inte av närhet *eller* distans, ödmjukhet *eller* orubblighet. Vad lärarna i studien säger till oss är att en skicklig lärare omfattas av båda blickarna. Vi kan här återgå till Buber (1923/1994) vars resonemang vid första anblicken tycks betona närhet framför distans. Aspelin (2005) tolkar dock Bubers lära som att närhetens Jag-Du relation måste föregås av en distanserande grundrörelse. En lärare måste träda in i relationen med eleven utifrån en bevarad integritet. Om det inte finns distans till elevens situation blir det så trångt att läraren inte får utrymme att främja elevens lärande. Den bevarade integriteten innebär att mötet också

präglas av autencitet, i det avseende att lärarens medvetna handlande upplevs kongruent (Aspelin, 1999). Begreppet autencitet tas på ett liknande sätt upp av Fibaek Laursen (2004; 2007). Han hävdar att en autentisk lärare förkroppsligar ett budskap. Läraren signalerar att han eller hon är trogen de egna idealen

Resonemanget om integritet och autencitet som kännetecknande för en äkta relation kan också förklaras med hjälp av Ziehes (1994) koncept "intensitet". Han beskriver det som en motbild till begreppet "närhet" och till dess problematiska konsekvens, psykisk intimisering. Ziehe menar att ett verkligt möte uppstår i en gemensam erfarenhet av en given situation, i "punktuella fördjupningar" (a.a., s. 76). Det viktiga är inte äkthet eller att möta den andres hela personlighet. Konceptet intensitet vill ha den partiella rikedomen i en given situation, inte hela människan. Önskan om erfarenheter styrs av estetiska motiv där profilering av jaget blir viktigt.

Det som Aspelin, Buber och Ziehe skriver om kan relateras till hur lärarna i studien talar om "tydlighet". Buber (1953/1993) menar att läraren bör vara en person som tar ansvar för sitt liv och som aktivt svarar upp i varje situation. Han använder i sammanhanget begreppet "Den stora karaktären". Det handlar inte om att läraren är en förebild eller rollmodell för eleverna utan mer om att han eller hon är omedelbart betydelsefull för dem. Läraren bör, som lärarna i vår studie säger, "vara ett exempel på en människa som klarar av att leva", eller, med Bubers ord, en person som:

> ... inte drar sig undan de frågor som livet och världen ställer utan är beredd till personligt ställnings- och ansvarstagande i varje konkret situation han möter på sin väg... (a.a., s. 139)

Bubers resonemang kan kopplas till utsagorna från våra lärare om vikten av att veta vem man är och var man är på väg. En kompetent lärare har funnit en riktning och en väg. Han eller hon har en idé om livet som också visar sig i blicken.

Att lärares ideal så starkt påverkar arbetet kan diskuteras. Lärare är i offentlighetens tjänst och därmed ansvariga för att den offentliga maktens beslut, inte de egna personliga idealen, ska genomföras så effektivt som möjligt. Man kan å andra sidan hävda att undervisning aldrig kan ses som en enbart tekniskt rationell praktik, den är också minst lika mycket en moralisk och intellektuell praktik i vilken lärarens ideal måste sättas i spel. Hansen (2001) diskuterar hur lärares ideal kan uppfattas. Ideal, menar han, pekar bortom det välkända, bortom mål och syften. Även om de är utom räckhåll så är de en källa för vägledning och mod. De stimulerar personer att handla aktivt snarare än reaktivt. Det faktum att ideal är en drivkraft för att aktivt vidta handlingar ger anledning till att vara försiktig i hur vi hanterar dem. Ideal kan lätt bli viktigare än människor. Historiskt betraktat har ideal orsakat lika

mycket skada som nytta. Ändå verkar människor och samhällen vara i behov av ideal. Vi kan inte leva utan ideal, utan bilder av en bättre värld.

Hansen (a.a.) hävdar, med stöd i omfattande forskning, att lärare i tal och handling visar att det är omöjligt att arbeta utan ideal. Även om lärarnas ideal varierar är det i dessa som de finner motiv, styrka och uppmuntran att fortsätta prestera, såväl på kort som på lång sikt. I dessa fall medverkar inte idealen till att automatiskt göra lärarna blinda för eleverna samt för de konkreta realiteterna. Tvärtom så uppstår idealen genom en nära kontakt med praktiken. Idealen är förankrade och förhandlade i möten med elever och till en försäkran om att undervisa, ge omsorg till och fostra barn och ungdomar. Respekten för praktiken disciplinerar idealen och risken minskar att bli blind för arbetets komplexitet och för elevernas behov. Idealen, å andra sidan, motverkar att praktiken tar överhand och dämpar lärarnas hopp och visioner. En skicklig lärare är alltså med andra ord både orubblig och ödmjuk. Eller, som en av lärarna i studien, i en text till dialogseminariet, beskriver en skicklig lärare:

> … de är väldigt envisa personer som inte vill ge upp det som de tror på, och lyhörda för andras förslag och idéer, nyfikna på att lära sig om allt möjligt, och väldigt intresserade av att försöka förstå hur andra tänker och känner. (L2, P2)

Ödmjuk orubblighet i seendets skola

Hansen (a.a.) väljer att använda samma begrepp som jag har gjort i föreliggande artikel för att beskriva en ideal lärardisposition, i vilken respekten för idealen och för andra människors verklighet är förenade. I motsats till hur jag formulerar mig är dock ordföljden en annan. Han formulerar dispositionen som "orubblig ödmjukhet" (tenacious humility), där det orubbliga står för en förmåga att stadigt hålla kursen och inte ge upp sig själv, och det ödmjuka för att uppbära en respekt för eleverna. Anledningen till att jag väljer att vända på ordföljden har sin grund i vår empiri. Uttrycket ödmjuk orubblighet lägger tonvikten på det sista av de två orden. Även om den är ödmjuk så är det orubbligheten vi talar om, även om det är en blå boll så är det bollen vi talar om. I våra samtal med och datainsamlingar från lärarna har båda aspekterna förts fram vid flera tillfällen. Om man dock betraktar våra data (e-Delphistudien – stimulated recall – dialogseminariet) över tid finns en klar tendens att samtalet om lärarkompetens glidit från att i början handlat om värdet av att se eleven till att i slutet nästan enbart fokuserat värdet av att visa sig som lärare, alltså från det ödmjuka till det orubbliga. Man kan med andra ord säga att lärarna i deras strävan efter att utveckla adekvata begrepp för kunnandet alltmer närmat sig den orubbliga sidan, dock utan att släppa det ödmjuka.

Betoningen på det orubbliga som professionellt kännetecken kan diskuteras i ljuset av seendets dominanta diskurs inom den samtida svenska skolan

(Bartholdsson, 2007). Redan i slutet av 1970-talet talade Sennet (1977) om en initimisering av offentligheten, där det privata alltmer exponeras i det offentliga. Ziehe (1994) för in resonemanget till skolans område när han talar om den "psykiska intimisering" (a.a. s. 74) som sprider sig inom skolan. Landahl (2006) ger en intressant bild av hur förväntningarna på vad och hur lärare förväntas se har förändrats under 1900-talet. Han hävdar att det finns ett nutida överordnat ideal om närhet mellan människor. I enlighet med detta ideal uppstår också en expressionistisk pedagogik i skolan där seendet är något som eleven bör söka och där den hjälpsökande eleven blir objektet för läraren.

Lärares professionalism formuleras till stor del idag i relation till en seendets praktik, där eleven ska vara föremål för lärarens blick (Bartholdsson, 2007). En professionell lärare bör, genom att "känna" eleven över tid också identifiera "utsatta" elever i tid. Den ödmjuka blicken har alltså kommit att bli en professionalitetsmarkör och med detta följer ett professionellt ansvar. Att inte kunna se kopplas till misslyckanden, till bristfällig professionalitet och därmed till känslor av oro eller otillräcklighet. Frågan är hur pass rimligt det är för lärare att bygga sin professionalitet på en betoning av den ödmjuka blicken? I dagens skola har eleverna en rättighet att bli sedda och läraren är skyldig att se. Den som ser måste därför verka för att ingen ska försvinna i mängden och den som ska bli sedd kan nu, på ett annat sätt än förr, styra vad som blir synliggjort. Landahl hävdar, något tillspetsat, att "Det är nu den som ser som är ett 'offer' för synliggörandet, inte den som visar sig" (a.a., s, 176), och varnar för att bygga lärares kompetens på enbart en sådan bräcklig grund. När seendet betonas, hävdar han, skapas också en oförutsägbarhet, som hänger samman med elevernas möjligheter att styra synliggörandet av sig själva. Det professionella objektet inom seendets diskurs vilar sålunda på ett skört underlag eftersom det förutsätter elever som gör sig synliga, som "underkastar sig terapeutiska inslag och lär sig förstå och förmedla 'sig själva' och sina erfarenheter i ett känslospråk" (Bartholdsson, 2007, s. 206). Det är inte alla elever som kan eller vill använda tekniker för synlighet.

Lärares arbete brukar ofta beskrivas med ord som oavslutat, oförutsägbart, komplext, och omedelbart (T.ex. Doyle, 1986; Dudley-Marling 1997). Under senare år har det också skett en intensifiering och förtätning av arbetet med stress och andra psykiska påfrestningar som följder (Arbetsmiljöverket, 2001; Lindqvist, 2002). Även sådana förändrade betingelser i lärares arbete medverkar till att ett professionellt fokus på den ödmjuka blicken, att målsättningar om att *se* varje elev, varje lektion framstår som orimligt. Att ständigt befinna sig i ett tillstånd av "närhet" är omöjligt och, om det skulle gå, direkt skadligt. Ett mer rimligt och önskvärt förhållningssätt är, som tidigare nämnts, en vilja till och strävan efter att eleverna upplever att relationen alltid finns där - som en möjlighet. En sådan professionell hållning, där balansen mellan ödmjukhet och orubblighet upprätthålls, är kanske också ett

mer produktivt professionellt objekt. Läraren tvingas då lägga kraft även på att synliggöra sig själv. Ett sådant arbete bygger på att läraren förmår utveckla det egna framträdandet och blir på så sätt inte så beroende av variabler utom kontroll (elevernas vilja eller förmåga att göra sig synliga). Här blir istället de egna idealen, den egna integriteten och vilken kontakt de har med eleverna och undervisningens kontext frågor som läraren måste fundera över. Hur förkroppsligar läraren ett budskap? Hur lever hon/han sin metafor? Hur blir en lärare "tydlig" så att eleverna lättare kan "se" och "nå fram" till läraren?

Det finns anledning att fundera över om seendets diskurs pressar lärare att inta en "framgångsinriktad uppmärksamhet" (Lindqvist, 2002, s. 130) där de ivrigt söker den förväntade elevresponsen som ett kvitto på att seendet ägt rum. Jag vill mena att en sådan stark betoning på de omedelbara effekterna av de egna handlingarna kan få negativa konsekvenser. För det första kan det ge upphov till en obehaglig mental beredskap, d.v.s. "en malande tankeverksamhet riktad emot arbetet som oavsiktligt, okontrollerat och repetitivt verkar infinna sig hos lärarna" (a.a., s. 87). Lärararbetet har en oavslutad karaktär och omgärdas av en nästan kronisk komplexitet. Att i en sådan kontext betona uppfyllandet av förväntad men samtidigt osäker och osynlig elevrespons leder till grubblerier kring "misslyckanden" och känslor av otillräcklighet.

För det andra förefaller det inte som omöjligt att en stark betoning på den förväntade responsen tvingar lärare att använda en hel del tid och kraft åt att försöka urskilja och uppfatta sådan respons. Att till exempel arrangera skoldagen så att eleverna görs synliga kommer att prägla planering, genomförande och uppföljning av undervisningen. Lärararbetet riskerar då att få en överdriven diagnostisk karaktär, i vilket huvuduppgiften blir att bedöma elevernas tillstånd. Ett sådant arbeta riskerar att utarma undervisningens övriga komponenter: metod och innehåll. Det paradoxala kan då inträffa, att framgångsinriktade lärare, d.v.s. lärare som betonar förväntad respons, har mindre möjlighet att bedriva undervisning så att lärande äger rum. De lärare som däremot motstår den ensidiga betoningen på seendet av eleven och istället bygger sitt professionella kunnande på en samtidig användning av såväl den ödmjuka som den orubbliga blicken kan få större möjlighet att bedriva verkningsfull undervisning. En ödmjuk *och* orubblig lärarkår skulle därmed vara en avgörande kvalitet som ger genomslag även i internationellt jämförande mätningar av elevernas kunskaper.

Referenser

Arbetsmiljöverket (2001). *Negativ stress och ohälsa: Inverkan av höga krav, låg egenkontroll och bristande socialt stöd i arbetet* (Information om utbildning och arbetsmarknad 2001:2). Stockholm: SCB

Aspelin, J. & Persson, S. (2009). *"Yrkeskunnande-i-relation". Teoretiska perspektiv på lärares grundkompetens.* Manus under bearbetning. Malmö högskola

Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium

Aspelin, J. (2005). *Den mellanmänskliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägledning.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the worlds's best performing school systems come out on top.* McKinsey & Company

Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor.* Stockholm studies in social anthropology, 0347-0830; 61

Buber, M. (1923/1994). *Jag och Du* (M. & C. Norell, övers.) [Orig.: Ich und Du]. Ludvika: Dualis.

Buber, M. (1953/1993). *Om uppfostran.* Ludvika: Dualis Förlag AB

Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology.* 51, 211-217

Dudley-Marling, C. (1997). Living with uncertainty: The messy reality of classroom practise. Portsmouth, NH: Heinemann.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3rd ed., pp. 392–431). New York: MacMillan.

Elbaz, F. (1983. *Teacher thinking: A Study of Practical Knowledge.* London: Croomhelm.

Ellström, Per-Erik. (1997). *Yrkeskompetens och lärande i processoperatörers arbete. En översikt av teori och forskning.* Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköpings universitet.

Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in *Research on Teaching. Review of Research in Education*, Vol. 20, pp. 3-56.

Fibaeck- Laursen, P. (2004). *Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill. Den autentiska läraren.* Stockholm: Liber.

Fibaeck-Laursen, P. (2007). Educating the authentic teacher. I U. Lindgren (Red.). *A Nordic perspective on teacher education in a time of societal change.* s. 65-76.

Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv.* Acta Universitatus Gothobugensis, Göteborg studies in educational sciences 246

Goodson, I. & Sykes, P. (2001*). Life history research in educational settings: Learning from lives.* Buckingham: Open University Press.

Göranzon, B. (2006). *Dialogue, skill & tacit knowledge.* Hoboken, N.J.: John Wiley & sons

Hansen, D. (2001). *Exploring the moral heart of teaching. Toward a teacher's creed.* New York: Teachers College Press.

Janik, A. (1991). *Cordelias tystnad. Om reflektionens kunskapsteori.* Stockholm: Carlssons.

Landahl, J. (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning.* Arbetsliv i omvandling 2006:12. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Lindqvist, P. (2002). *Lärares förtroendearbetstid.* (Studia psychologica et paedagogica, 165). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola

Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. (2007a). (Mis-?) using the E-Delphi Method. An Attempt to Articulate Practical Knowledge of Teaching, *Scientific Journals International, Journal of Research Methods and Methodological Issues,* http://scientificjournals.org Vol. 1 Issue 1, 2007.

Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. (2007b)."Lost in translation?" Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg. 12, Nr 3, s. 177-193.

Malm, B. (2008). Authencity in teacher's lives and work: Some philosophical and empirical considerations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 52, No. 4, pp. 373-386.

Molander, Bengt. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg. Daidalos.

Molander, Bengt. (1998). *Kunskapens former och beteckningar och kunniga människor*. Utposten nr 5. Filosofisk institutt. http://www.uib.no/isf/utposten/1998nr5/utp98506.htm

Munby, H., Russell, T. & Martin, A.K. (2001). Teachers knowledge and how it develops. In W. Richardsson. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). Washington DC: American Educational Research Association.

OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris: OECD publishing.

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge

Sennet, R. (1977). *The fall of public man*. New York: W.W. Norton & Company.

Sjöberg, A. (1944). *Hets*. Svensk filmindustri

SOU (2008:52). *Lärarutredningen. Om behörighet och auktorisation.* Betänkande om behörighetsregler för lärare. Utbildningsdepartementet

SOU (2008:109). *En hållbar lärarutbildning.* Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. Utbildningsdepartementet

Wedin, A. S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken.* Linköping Studies in Pedagogic Practices, No 2, 2007.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education: an introduction.* Boston: Pearson

Wittgenstein, L. (1967/1998). *Filosofiska undersökningar* (A. Wedberg, övers.) [orig.: Philosophische untersuchungen]. Stockholm: Månpocket.

Ziehe, T. (1994). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.